

# **МЕХАНІЗМИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧТЕЛЯ ТА УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

**Ірина Романко  
(Полтава)**

Виховний сенс спілкування вчителя з учнями підтверджено наукою та практикою ще з давніх часів. Необхідність формування педагогічного процесу на гуманних основах доводиться багатьма вітчизняними педагогами. Між цим, зацікавленість до проблем спілкування, що посилились за останні десятиріччя, показала, що роль взаєморозуміння, встановлення взаємовідносин довіри хоч і мають велике значення, але представлені в науці недостатньо і вимагають спеціального дослідження та вивчення досвіду не тільки вітчизняних, але й зарубіжних фахівців.

Вивчення сучасних британських позицій теоретичних ідей та досвіду зарубіжних британських педагогів (Д. Бом, П. Зенге, Д. Лорілард) щодо характеру, змісту та форм педагогічного спілкування, шляхів досягнення та реалізації педагогічного діалогу на уроці та в позаурочній роботі може сприяти подоланню стереотипів, що тривалий час існують у вітчизняній педагогічній практиці й зумовлюють частіше недемократичний підхід до взаємодії, діяльності та спілкування учителя та учнів.

Діалогічна взаємодія сприяє реалізації одного із головних завдань британської освіти - „навчити людину мислити”. Це, на нашу думку, залежить від правильності формулювання питань і конструювання з них системи, що є необхідною умовою виникнення діалогу як способу суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

У процесі дослідження теоретичних і практичних підходів до проблеми діалогу виявлено, що у дослідженнях британських педагогів (Bloom B.S., Douglas S.A., Lester J. C., Converse S.A., Stone B. A., Kahler S. A., Major N., Wood D. та ін.) немає на них єдиного погляду, характерна

неоднозначність у трактуванні різних аспектів у вивченні цього феномена. Зокрема, залежність зміни характеру взаємовідносин між вихователями й вихованцями в процесі переходу від монологу до діалогу, від засобів і методів впливу дорослих на дітей (J. C. Lester); ствердження необхідності досягнення духовної єдності в діалогічному спілкуванні й ініціативного використання критики й заохочень вчинків дітей з боку дорослих (S. A. Kahler); розгляд діалогу як засобу формування творчої, ініціативної особистості, здатної інтенсифікувати мислення і визначати його прагматичну роль при вирішенні навчальних завдань (B. Stone); визнання двосторонньої природи діалогічних відносин, але їх впливу тільки на розвиток особистості школяра, не вдосконалюючи особистість педагога й розвиток самих відносин (D. Wood).

Виявлена неоднозначність допомагає визначитися в нашому дослідженні. Зважаючи на це, у своїй статті ми ставимо *завдання розглянути узагальнені механізми та розробити модель комунікативної взаємодії “питання-відповідь” під час навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії.*

Існує думка, що побудова навчального процесу на діалогічній основі можлива тільки в старшому шкільному віці [7], з якою важко погодитися. Дослідження свідчать, що діалогічна взаємодія більше доцільна в основній школі, коли особливого значення набувають способи ціннісно-орієнтованого характеру, стимулюючи здатність до вибору й орієнтації і, які, як правило, розвиваються на ситуативній основі (діалог, евристичне і проблемне навчання тощо). А отже, діалог є значимим для будь-якого віку, але особливу потребу мають у ньому підлітки.

Британські дослідники правильно стверджують, що важливою особливістю підлітків є їхній відхід від прямого копіювання і оцінок дорослими, зростання прагнення до самооцінки, яка базується на внутрішніх критеріях. Уявлення, на підставі яких визначаються критерії самооцінки,

формуються в процесі самопізнання, головним засобом якого виступає порівняння себе з іншими людьми - дорослими, однолітками. У свою чергу поведінка підлітка регулюється його самооцінкою, що формується в спілкуванні з людьми, які його оточують. Головне значення при цьому набуває спілкування з однолітками, оскільки саме в ньому підлітки активно засвоюють норми і засоби соціальної поведінки, виробляють критерії оцінки самих себе та інших. Підлітки претендують на роль дорослої людини, їх не влаштовує ставлення до них, як до дитини, вони прагнуть рівності, поваги, інші ж взаємини їх принижують і ображають. „У цей період йде інтенсивний фізичний та соціальний розвиток особистості, саме це створює передумови для початку культурної самоідентифікації, діти проявляють загальну активність, готовність включатися в різні види діяльності, прагнуть до „дорослих” форм навчання” [2, 245-301].

Тому основною педагогічною передумовою розвитку британських школярів цього віку вважаємо залучення підлітків у ситуації діалогу, в процесі якої відбувається вибір цінностей та їх осмислення; формування морально-мотивованого ставлення; надання педагогічної допомоги в оцінці та самооцінці своїх дій і вчинків; залучення до пізнавальної діяльності та творчості.

Важливо зазначити, що, як свідчить опрацьована іноземна психолого-педагогічна література, культура діалогу-згоди в практичному плані в значно меншій мірі розроблена, ніж культура діалогу-суперечки. А в галузі виховання, яке вимагає особистісного спілкування, методика діалогу-згоди особливо значуща, оскільки у підлітків важливо розвивати чуйність до іншого, налаштованість на сприйняття найменших нюансів його душевних змін і реагування на них так само чуйно й тонко всіма диференційованими мовленнєвими і немовленнєвими запитаннями і відповідями. Одержані в процесі дослідження дані дозволяють зробити висновок: для британського школяра слово вчителя безумовно істина, але кожен, хто його не зрозумів

через незнання чи неуважність може перепитати, взяти участь в діалозі, на відміну від вітчизняної традиції, де авторитет педагога, страх абсолютизації слова вчителя довгий час не сприяли виникненню потреби в діалозі.

У сучасній британській освіті однією із переваг є реальна опора на здібність учнів до навчання і обов'язкове вивчення індивідуальних пізнавальних можливостей школярів. Тому навчання в цілому було і залишається діалогічним, у результаті чого кожен учень вирішує в навчальному процесі свої завдання на основі особистісних мотивів, цілей і можливостей, залишаючись у межах педагогічного спілкування. Поряд із вивченням динаміки змін в інтелектуальній сфері особистості (інтелектуальна функція діалогу), одним із напрямків дослідження стало вивчення змін у її емоційній сфері (емоційна функція діалогу). Таким чином, діалог виконує дві взаємопов'язані функції - інтелектуальну та емоційну.

Теоретичне вивчення сутності діалогу, його педагогічних можливостей сприяло конструюванню такого уроку, на якому засвоєння знань було б не відтворенням понять, формулювань, прийомів, доведенням, а засобом розвитку особистості, індивідуально-неповторного мислення кожного учня.

Оскільки будь-який навчальний предмет має свою, єдину для всі учнів логіку, а один зі смислів британської освіти полягає у створенні умов для набуття індивідуального досвіду мислення, то виникає запитання, як вирішити завдання розвитку певної особистості як творчої, ініціативної, здатної критично мислити в умовах школи, вивчення навчального предмету, уроку, де учень має необхідність вивчати, засвоювати, відтворювати.

Усе це вимагає виявлення зв'язків між діалогом і запитанням. На початковому етапі включення учнів у діалогічну ситуацію найважливішим є відпрацьовування такого складника діалогу, як постановка питання, а звідси - уміння його формулювати й конструювати систему.

Розв'язання проблеми вміння ставити питання розпочинається в молодших класах, учні набувають цих умінь ще в початковій школі. Вміння

формулювати і ставити запитання удосконалюється в зв'язку із підвищенням пізнавального інтересу на етапі навчання в 5-9 класах [5, 317-340]. Щоб прискорити цей процес, необхідно спонукати учнів задавати питання на уроках з різних навчальних предметів.

Діалог розпочинається з питання, з питального висловлювання учнів, які створюють внутрішню психологічну основу дитячих гіпотез, образів, саме цим урок з діалогічними ситуаціями відрізняється від традиційного. Дитяче висловлювання – це загадка, воно лякає саму дитину, при цьому головне завдання вчителя - вислухати всі аргументи, продемонструвати їх недоліки, допомогти учням правильно сформулювати питання, основа цього – власні роздуми дітей і суворі логічні висновки [1]. Коли учні припиняють повторювати чийсь істини, вони починають мислити самостійно, переходять до доведення, категоричні думки змінюються ствердженнями-питаннями, ствердженнями-пропозиціями, ствердженнями-сумнівами. Перехід до формулювання власного „питального судження” дозволяє задати його співрозмовнику, який бачить світ не так. Дитячі моделі містять неповторну індивідуальну позицію кожного учня, розкривають його точку зору, відображають бачення обговорюваного питання, всю проблему, і врешті-решт і всю особистість дитини. Отже, обмін інформацією між учасниками діалогу відбувається у вигляді питання й відповіді, тому визначимо зміст цих понять.

Питання завжди базується на визначеній відправній інформації (контексті), у рамках якої воно формулюється. З одного боку, сама інформація може задавати контекст, з іншого – один і той же контекст може припускати ряд різних питань, хоч вони не завжди детерміновані саме цим контекстом. Будь-яке питання фіксує неповноту знань того, хто запитує, й бажання (прохання, вимогу) доповнити його знання, тобто отримати відповідь. У ідеальному варіанті додаткова інформація, яку зажадали, може видаватися у вигляді однозначної, правильної відповіді, якщо така існує й

відома тому, хто відповідає. У всіх інших випадках, якщо співрозмовник не відхилився від прямої відповіді, у відповіді буде повідомлена його точка зору або набір існуючих думок.

Таким чином, питання – це, по-перше, неповна інформація і, по-друге, прохання (вимога, бажання) доповнити його в рамках визначеного контексту [6]. Під питанням будемо розуміти висловлювання, що містить інформацію, яку вимагали в самому питанні.

При комунікативному підході до діалогу можна виділити запитання-відповіді збуджуючі, підтримуючі, орієнтовні, стимулюючі й корегуючі [6]. У контексті логіко-інформаційного підходу питання можна розділити: а) на коректні, що базуються на істинних передумовах і на які можуть бути дані істинні (точні, однозначні) відповіді; б) некоректні, у яких хоча б одна передумова є хибною і тому на них, не можна дати істинну відповідь. Отже, точність відповіді є відповідністю заданій у питанні інформації.

Інформаційно-змістовна адекватність у діалозі вимагає дотримання певних умов. По-перше, відповідь і питання повинні бути не просто пов'язані за змістом (тобто повинні містити однакові терміни або їх синоніми), але учасники діалогу повинні тлумачити терміни питання й відповіді в одному й тому ж смислі й надавати їм однакового значення. По-друге, повнота відповіді, що очікується, визначається й цільовою установкою того, хто питає, вона повинна бути висловлена в питанні зрозуміло й точно. По-третє, неточні за значенням і незрозумілі за змістом питальні слова й питання можуть призвести до отримання неадекватної відповіді, яка буде провокувати все нові й нові питання, відводити діалог у бік.

Тон у діалозі задає той, хто запитує, тому від того, як він буде формулювати свої питання (коректно або некоректно, із питальним словом чи без нього) й реагувати на відповіді співрозмовника, залежить, чи відбудеться діалог взагалі, чи буде він ефективним, тобто чи зуміє той, хто відповідає, повно, зрозуміло й чітко відповісти на поставлені питання.

Форму подання інформації в питаннях і відповідях в елементарному акті діалогу будемо розуміти як його режим. Виділяють три основних режими діалогу: закритий, обмежений і відкритий [3].

Режим діалогу називають закритим, якщо відповідь на дане питання припускається в однозначній стверджувальній або заперечній формі („Так” або „Ні”). Зазвичай питання в даному режимі формулюються як „чи-запитання” („Чи згодні Ви...”, „Чи вірно...” тощо) й створюють напруженість у комунікації, тому що гранично звужують простір для відповіді, спрямовують думки співрозмовника, справляють потужну навіювальну дію. Режим діалогу називають обмеженим, якщо задане питання супроводжується списком можливих варіантів відповідей на нього й пропонують обрати правильні. Режим діалогу будемо називати відкритим, якщо на відповідь не накладається жодних обмежень, окрім інформації, сформульованої в питанні. Поле пошуку правильної відповіді визначається тільки компетентністю того, хто відповідає, а єдиним його обов’язком є дотриманням у відповіді змістовної відповідності інформації заданого питання.

Отже, структура діалогу у формі питання-відповідь уточнюється при використанні різних його режимів. На думку британських педагогів, з якими можна погодитись, елементарний акт діалогу реалізує одне з наступних інтелектуальних завдань: дізнатися щось; пояснити щось; спрогнозувати щось, що відповідає трьом видам інтелектуальної діяльності – знати, розуміти, вміти.

Таким чином, діалог – перш за все система питань і відповідей, при цьому його ефективність залежить: від точного підбору типу діалогу; вмілого використання його режимів; інформаційної відповідності відповідей і питань у кожному елементарному акті діалогу.

Звернення до теорії „питання” в навчальній діяльності показує, що вміння ставити питання пов’язано з розумовими операціями людини:

розумінням, усвідомленням, запам'ятовуванням, з одного боку, і з компонентами освітнього процесу (від мети до результату), з іншого.

Будь-яке дослідження, творчість розпочинається з постановки проблеми, з уміння задавати питання. Правильне питання допомагає зовсім по-новому побачити сутність справи й шукати відповідь новими шляхами.

Те, що вміння задавати питання гарно впливає на того, хто їх задає, і на тих, кому вони адресовані, відзначається багатьма дослідниками.

А. С. Палінксар і А. Л. Браун виявили, що коли учнів просили задавати своїм товаришам навідні питання, то вони розуміли новий навчальний матеріал краще, ніж ті учні, які таких питань не задавали. Вивчення тексту проходить ефективніше, коли по ньому задають правильно сформульовані питання, а потім під час відповідей виявляють ступінь розуміння матеріалу. Дослідження показали, що якщо учні придумують власні питання за текстом і самі ж відповідають на них, це сприяє розумінню й запам'ятовуванню матеріалу [7]. Одним з кращих методів, які базуються на поєднанні питань з переказом матеріалу, називають SQ3R (Surney, Question, Read, Recit, Review) – „Огляд, Питання, Читання, Переказ, Повторення”.

Е. Кінг провела ряд досліджень, що свідчать про користь методу взаємних питань і відповідей, сутність яких полягає в тому, що ті, хто вивчає, задають продумані питання, на які вони потім почергово відповідають. Вона прийшла до висновку, що вміння задавати продумані питання – це ті навички, яким слід навчати, оскільки більшість людей звикла задавати „примітивні” питання, які потребують при відповіді невеликого напруження пам'яті, замість того, щоб задати таке питання, відповідь на яке потребує аналізу різноманітної інформації. Нею розроблена серія загальних питань, які можна задавати, ледь видозмінюючи, практично в будь-якій ситуації (див. табл.)



## Питання, які спрямовують хід мислення (по Е. Кінг)

Загальні питання	Навички мислення, які використовуються
1	2
Наведіть приклад ...?	Приклад
Яким чином можна ... використовувати для ...?	Приклад
Що буде, якщо ...?	Припущення / викладення гіпотез
Що розуміється під ...?	Аналіз / висновок
У чому сильні й слабкі сторони ...?	Аналіз / висновок
На що схоже ...?	Ідентифікація й створення аналогій і метафор
Що ми вже знаємо про ...?	Активізація раніше набутих знань
Яким чином ... впливає на ...?	Активізація причинно-наслідкових відношень
Яким чином ... пов'язане з тим, що ми вивчили раніше?	Активізація раніше набутих знань
Поясніть, чому ...?	Аналіз
Поясніть, як ...?	Аналіз
У чому смисл ...?	Аналіз
Чому важливо ...?	Аналіз значимості
У чому різниця між ... і ...?	Порівняння – протиставлення
Чим схожі ... і ...?	Порівняння – протиставлення
Як можна застосувати ... у повсякденному житті?	Використання в реальному світі
Який аргумент можна навести проти ...?	Контраргументація
Який ... є кращим і чому?	Оцінка й її аргументація
1	2
Якими можуть бути можливі рішення задачі?	Синтез ідей
Порівняйте ..., і ...на підставі..	Порівняння – протиставлення
Що, на ваш погляд, є причиною ... і чому?	Аналіз причинно-наслідкових зв'язків
Чи згодні ви зі ствердженням, що ...?	Оцінка й її обґрунтування
Чим ви можете аргументувати свою	Оцінка й її обґрунтування

відповідь?	
Як, на вашу думку, поглянув би ... на питання ...?	Розгляд інших точок зору

За даними дослідження Е. Кінг, коли учні відповідали на питання, використовуючи ту інформацію, яку вони мали, вони розуміли й запам'ятовували матеріал набагато краще, ніж учні з контрольної групи, які знайомились із матеріалом самостійно чи проводили групове обговорення й узагальнювали його в скороченій формі, або задавали питання, але їм не підказували, як слід було робити. Більш того, вона виявила, якщо учням вдавалося засвоїти техніку використання таких питань, то вони починали спонтанно задавати їх у різноманітних ситуаціях у ході навчального процесу[4, 13-38]. Дані цього дослідження стверджують думку про те, що навички критичного мислення можна формулювати і використовувати в незнайомій ситуації, якщо під час вивчення підкреслювалася необхідність практикувати їх у різноманітних умовах.

Навчаючи задавати питання, на початковому етапі варто сприймати різні запитання, але відмічати найбільш змістовні (розгорнуті, у відкритому режимі діалогу). Вони будуть виникати й при поясненні нового матеріалу, коли при введенні кожного нового поняття всебічно його аналізувати. Якщо клас готовий до виділення кола питань, які дозволяють вивчати певну тему, то навчання відбудеться інтенсивніше.

Досвід, отриманий при постановці питань, дозволить учням усвідомити, що пізнання пов'язане з серйозною працею, яка вимагає великої зібраності й певних зусиль. Можливо, саме такі уроки відкриють перед ними радість пізнання, а поштовхом для роздумів стануть питання, спрямовані на виконання основних розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування. Їхня увага сконцентрується на логіці суджень, поставлені різноманітні питання потребуватимуть відповіді, з'явиться бажання відповісти на них, поділитися з оточуючими проблемами, які

турбують, висловити свої гіпотези – з’явиться необхідність вступити в діалог.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюї Дж. Психологія та педагогіка мислення / Пер. з англ. Н. М. Ні кольської. Під ред. Н. Д. Виноградової – М.: Видав-во Т-ва “МГРЪ”, 1919. – 202 с.
2. Bower G. H., Clapper J. P. Experimental methods in cognitive science. In M. I. Posner (Ed.), Foundations of cognitive science. – Cambridge, MA MIT Press, 1989. – P. 245-301.
3. Heiman M., Slomianko J. Critical thinking skills. – Washington, DC: National Educational Association, 1986.
4. King A. Inquiry as a tool in critical thinking. In D. F. Halpern (Ed.), Changing college classrooms: New teaching and learning strategies in an increasingly complex word. San Francisco: Jossey-Bass, 1994. – P. 13-38.
5. Major N., Ainsworth S., Wood D. REDEEM: Exploiting symbiosis between psychology and authoring environments// International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 1997. - № 8(3-4). – P. 317-340.
6. Miller G. R., Nicolson H. E. Communication in quire a respective on a process. – Reading (Mass) e.a., Addison-Wesley, 1976. – 260 p.
7. Palincsar A. S., Brown A. L. Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. Cognition and instruction, 1, 1984. – P. 117-175.

*Рассмотрены научные подходы, механизмы диалогического взаимодействия, структура диалога, форма вопросов, в общеобразовательных школах Великой Британии, а также представлены данные исследования вопросов учителя в учебном диалоге.*

**Ключевые слова:** учебный процесс, учебный диалог, диалогическое взаимодействие, модель “вопрос-ответ”.

*Question-and-answer routine, contradictions of dialogue in the view of British tutors is proposed, the structure of dialogue in the form question-and-answer and the research of A. King on questions which provoke thinking during the educational process is viewed.*

**Key words:** *educational process, educational dialogue, dialogue interaction, question-and-answer pattern.*